

RESEARCH

Michael Weyland

# Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung

Ein Beitrag zur fachdidaktischen  
Entwicklungsforschung



Springer VS

---

# Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung

---

Michael Weyland

# Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung

Ein Beitrag zur fachdidaktischen  
Entwicklungsforschung

Mit einem Geleitwort von  
Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser

 Springer VS

Michael Weyland  
Bad Honnef, Deutschland

ISBN 978-3-658-14610-8                      ISBN 978-3-658-14611-5 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-14611-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

# Inhalt

Tabellenverzeichnis .....	7
Abbildungsverzeichnis .....	9
Abkürzungsverzeichnis.....	11
<b>Geleitwort.....</b>	<b>15</b>
<b>Vorwort.....</b>	<b>17</b>
<b>1 Soziale Marktwirtschaft in der Vermittlungskrise .....</b>	<b>23</b>
1.1 Problemstellung .....	23
1.2 Lösungsansatz „Lehrplan-Revision“ .....	28
1.3 Lösungsansatz „Schulbuch-Revision“ .....	33
1.4 Lösungsansatz „Aufgaben-Revision“ .....	39
1.5 Lösungsansatz „Methoden-Revision“ .....	48
1.6 Experimente als Lösungsansatz?.....	56
1.7 Forschungsdesign und Hypothesen.....	66
<b>2 Zum didaktischen Potential ökonomischer Experimente im Inhaltsfeld Marktwirtschaft.....</b>	<b>73</b>
2.1 Alleinstellungsmerkmale .....	74
2.2 Auswahlkriterien.....	88
2.3 Stoffkategorien.....	96
2.4 Konservativer Rahmen.....	105
2.5 Bildungskategorien .....	107
2.6 Innovativer Kern .....	114
<b>3 Ökonomische Experimente im theoriegeleiteten Praxistest .....</b>	<b>149</b>
3.1 Untersuchungsdesign .....	152
3.2 Testinstrumentarium .....	164
3.2.1 Erfassung der Lernvoraussetzungen .....	164
3.2.2 Erfassung der Motivation.....	165
3.2.3 Erfassung von Wissenserwerb und Transferfähigkeit.....	166
3.2.4 Erfassung ordnungspolitischer Einstellungen .....	175

---

3.3	Analyse der Ergebnisse.....	177
3.3.1	Analyse der Lernvoraussetzungen.....	177
3.3.2	Prüfung der Hypothesen 1 und 5 (Motivation).....	184
3.3.3	Prüfung der Hypothesen 2 und 3 (Wissen und Transfer I).....	195
3.3.4	Prüfung der Hypothesen 6 und 7 (Wissen und Transfer II)....	207
3.3.5	Wirksamkeit bzw. Effizienz der einzelnen Experimente.....	221
3.3.6	Prüfung der Hypothesen 4 und 8 (Einstellungen).....	222
3.3.7	Prüfung der Hypothesen 9 und 10 (ATI-Hypothesen).....	234
3.4	Fazit: Ökonomische Bildung durch Experimente?.....	242
3.4.1	Eine testtheoretisch orientierte Antwort.....	242
3.4.2	Eine unterrichtspraktisch orientierte Antwort.....	245
3.4.3	Eine forschungsmethodisch orientierte Antwort.....	248
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>253</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>277</b>

# Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.1:</i>	Qualitätsmerkmale für Leistungsaufgaben .....	45
<i>Tabelle 1.2:</i>	Übersicht handlungsorientierter Methoden.....	50
<i>Tabelle 1.3:</i>	Ergebnisse der Haus-Studie zu Classroom Experiments .....	64
<i>Tabelle 2.1:</i>	Synopse der vier wichtigsten Simulationsformen.....	77
<i>Tabelle 2.2:</i>	Das Gefangenendilemma .....	79
<i>Tabelle 2.3:</i>	Drei-Ebenen-Modell der Didaktik nach Dubs .....	96
<i>Tabelle 2.4:</i>	Unterrichtsbausteine zum Inhaltsfeld Marktwirtschaft.....	106
<i>Tabelle 2.5:</i>	Die Sitzplatzversteigerung.....	117
<i>Tabelle 2.6:</i>	Das Ultimatumspiel .....	120
<i>Tabelle 2.7:</i>	Nordland-Südland-Spiel .....	126
<i>Tabelle 2.8:</i>	Die Schokoriegel-Experimente.....	129
<i>Tabelle 2.9:</i>	Der Markt für Batterien .....	137
<i>Tabelle 2.10:</i>	Das Fishburger-Spiel .....	140
<i>Tabelle 2.11:</i>	Das Fischereispiel.....	147
<i>Tabelle 3.1:</i>	Abgrenzung quantitativer Untersuchungsdesigns.....	154
<i>Tabelle 3.2:</i>	Abgrenzung experimenteller Versuchspläne .....	156
<i>Tabelle 3.3:</i>	Bekämpfung variablenkonfundierender Störfaktoren im Rahmen von REX.....	158
<i>Tabelle 3.4:</i>	Validität unterschiedlicher experimenteller Versuchspläne...	161
<i>Tabelle 3.5:</i>	Zuordnung deklarativer bzw. prozeduraler Items (fett) zu den WBT- bzw. REX-Modulen .....	171
<i>Tabelle 3.6:</i>	Zuordnung der REX-Module zu den WZT-Modulen .....	174
<i>Tabelle 3.7:</i>	Zuordnung der WBT- bzw. WZT-Module zu den REX-Modulen .....	175
<i>Tabelle 3.8:</i>	Verteilung der Schüler auf die Subgruppen.....	177
<i>Tabelle 3.9:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest zwischen Geschlecht und Gruppen .....	180
<i>Tabelle 3.10:</i>	Mittelwerte ZFT, WST und CFT für Experimental- bzw. Mainstreamgruppe.....	183
<i>Tabelle 3.11:</i>	Interne Konsistenz der LMT-Items für Eingangs- bzw. Ausgangstest .....	185
<i>Tabelle 3.12:</i>	Item-Skala-Statistik für LMT-Ausgangstest.....	186
<i>Tabelle 3.13:</i>	KS- und SW-Test auf Normalverteilung für LMT .....	193

<i>Tabelle 3.14:</i>	U-Test für LMT gesamt, LMT Lernvermutung und LMT Lernklima .....	194
<i>Tabelle 3.15:</i>	Interne Konsistenz der WBT-Items für Eingangs- bzw. Ausgangstest .....	196
<i>Tabelle 3.16:</i>	KS- und SW-Test auf Normalverteilung für WBT-A bzw. WBT-B.....	198
<i>Tabelle 3.17:</i>	Levene-Test auf Varianz-Homogenität.....	198
<i>Tabelle 3.18:</i>	Bewerteter Vergleich der REX-Lösungsleistungen mit der WBT-Normierung.....	202
<i>Tabelle 3.19:</i>	Vergleichswerte aus der Rangliste der Faktoren nach Hattie	205
<i>Tabelle 3.20:</i>	Interne Konsistenz der WZT-Items .....	208
<i>Tabelle 3.21:</i>	Analyse der Lösungsleistungen ausgewählter WZT-Items....	211
<i>Tabelle 3.22:</i>	Ermittlung des Treatment-Nettoeffekts nach Rossi u.a. ....	212
<i>Tabelle 3.23:</i>	KS- und SW-Test auf Normalverteilung für WBT-Lernzuwachs.....	214
<i>Tabelle 3.24:</i>	Levene-Test auf Varianz-Homogenität und t-Test für WBT-Lernzuwachs.....	214
<i>Tabelle 3.25:</i>	U-Test für WBT-Lernzuwachs (deklarativ, prozedural, curricular) .....	216
<i>Tabelle 3.26:</i>	KS- und SW-Test für WBT-Lernzuwachs (deklarativ, prozedural, curricular) .....	218
<i>Tabelle 3.27:</i>	H-Test für WBT-Lernzuwachs (deklarativ, prozedural, curricular) .....	219
<i>Tabelle 3.28:</i>	Paarweiser Mann-Whitney-U-Test für WBT deklarativ .....	220
<i>Tabelle 3.29:</i>	Bewertung der Lernleistungen zu den einzelnen REX-Modulen .....	221
<i>Tabelle 3.30:</i>	Mittelwerte der ALL-Items bei der Abschlussbefragung .....	226
<i>Tabelle 3.31:</i>	Bewerteter Vergleich der REX-Einstellungswerte I.....	227
<i>Tabelle 3.32:</i>	Mittelwerte der EVS-Items .....	229
<i>Tabelle 3.33:</i>	Bewerteter Vergleich der REX-Einstellungswerte II.....	230
<i>Tabelle 3.34:</i>	Deskriptive Statistik zu wesentlichen Charakteristika der Probanden .....	235
<i>Tabelle 3.35:</i>	Interaktionseffekte zwischen den vier Subgruppen und verschiedenen Charakteristika der Probanden .....	235
<i>Tabelle 3.36:</i>	LMT-Ergebnisse der Items 13-20 („Lernvermutung“) für alle Subgruppen.....	239
<i>Tabelle 3.37:</i>	Selbsteinschätzungsfähigkeit im Bereich „Wissen“ .....	240
<i>Tabelle 3.38:</i>	Selbsteinschätzungsfähigkeit im Bereich „Anwendung und Transfer“ .....	241
<i>Tabelle 3.39:</i>	Ergebnis Lernmotivationstest (LMT), Abschlussbefragung..	299

# Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.1:</i>	Repräsentativerhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach .....	23
<i>Abbildung 1.2:</i>	Fachspezifische Anforderungssituationen nach May.....	48
<i>Abbildung 1.3:</i>	Systematisierung handlungsorientierter Methoden nach Steinmann/Weber .....	51
<i>Abbildung 1.4:</i>	Systematisierung fachdidaktischer Entwicklungsforschung nach Prediger u.a. ....	68
<i>Abbildung 2.1:</i>	Zweite Systematisierung handlungsorientierter Methoden nach Steinmann/Weber.....	75
<i>Abbildung 2.2:</i>	Lehrplan der Inselbildung nach Dubs .....	99
<i>Abbildung 2.3:</i>	Domänenspezifische Methoden als Bildungs-Katalysatoren.	111
<i>Abbildung 3.1:</i>	Alter der befragten Schüler.....	178
<i>Abbildung 3.2:</i>	Vergleich des mittleren Alters der Schüler über die vier Gruppen .....	179
<i>Abbildung 3.3:</i>	Verteilung der Zeugnismittelwerte .....	180
<i>Abbildung 3.4:</i>	Mittlerer Zeugnisschnitt pro Subgruppe .....	181
<i>Abbildung 3.5:</i>	Boxplots für WST, ZFT und CFT.....	182
<i>Abbildung 3.6:</i>	Mittelwerte WST, ZFT und CFT pro Subgruppe .....	184
<i>Abbildung 3.7:</i>	Motivationszuwachs der Experimentalgruppe insgesamt.....	189
<i>Abbildung 3.8:</i>	Motivationszuwachs der Experimentalgruppe hinsichtlich der beiden Teilaspekte Lernvermutung (links) und Lernklima (rechts) .....	190
<i>Abbildung 3.9:</i>	LMT-Ergebnisse beim Eingangs- bzw. Ausgangstest, aufgeteilt nach Gesamtmotivation (blau/hellblau), Lernvermutung (grün/rot) und Lernklima (grau/violett).....	191
<i>Abbildung 3.10:</i>	Motivationszuwachs von Experimental- vs. Mainstreamgruppe hinsichtlich Gesamtmotivation (blau), Lernvermutung (grün) und Lernklima (gelb).....	192
<i>Abbildung 3.11:</i>	QQ-Plots für WBT-Eingangs- bzw. Ausgangstest.....	197
<i>Abbildung 3.12:</i>	Lernzuwachs der Experimentalgruppe beim WBT insgesamt .....	200
<i>Abbildung 3.13:</i>	Mittleres Abschneiden WBT nicht-curricular Eingangs- versus Ausgangstest.....	204

---

<i>Abbildung 3.14:</i> Lernzuwachs der Experimentalgruppe deklarativ versus prozedural .....	206
<i>Abbildung 3.15:</i> Ergebnis WZT für alle vier Subgruppen .....	209
<i>Abbildung 3.16:</i> Ergebnis WZT, getrennt nach Testteilen .....	210
<i>Abbildung 3.17:</i> Vergleich der WBT- Ergebnisse für Eingangs- und Ausgangstest (Mainstreamgruppe versus Experimentalgruppe) .....	213
<i>Abbildung 3.18:</i> Vergleich der Lernzuwächse für WBT deklarativ, prozedural und curricular .....	215
<i>Abbildung 3.19:</i> Vergleich mittleres Vorwissen (WBT-Eingangstest) zwischen Sub-Gruppen .....	217
<i>Abbildung 3.20:</i> Einstellungen der Probanden beim Eingangstest .....	224
<i>Abbildung 3.21:</i> Einstellungsänderung der Probanden zwischen Eingangs- und Ausgangstest .....	225
<i>Abbildung 3.22:</i> Interaktionseffekt WBT curricular netto und allgemeine Intelligenz .....	237
<i>Abbildung 3.23:</i> Systematisierung fachdidaktischer Entwicklungsforschung nach Prediger u.a. ....	250

# Abkürzungsverzeichnis

A01-A06	Fundamentalkonzepte des WBT
Abb.	Abbildung
AEEE	Association of European Economics Education
AGÖB	Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung
ALL-EVS	Einstellungstest zu ordnungspolitischen Fragen
Angep. Sig.	Angepasste Signifikanz
ANOVA	Analysis of Variance
Asymp. Sig.	Asymptotische Signifikanz
ATI	Aptitude-Treatment-Interaction-Ansatz
Aufl.	Auflage
B07-B12	Mikroökonomische Konzepte des WBT
Bd.	Band
BIP	Bruttoinlandsprodukt
bzw.	beziehungsweise
C13-C19	Makroökonomische Konzepte des WBT
CFT	Culture Fair Test (Grundintelligenztest)
c.p.	ceteris paribus
D20-D22	Internationale Konzepte des WBT
DeGÖB	Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
erw.	erweitert
et al.	et altera
etc.	et cetera
EVS	European Values Study
EZB	Europäische Zentralbank
f.	folgende
ff.	fortfolgende
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.
ggf.	gegebenenfalls
H	absolute Häufigkeit
H-Test	Kruskal-Wallis-Test

Hf.	Heft
Hg.	Herausgeber
i.e.S.	im engeren Sinne
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
i.S.	im Sinne
Jg.	Jahrgang
K1-K7	Leitfragen nach Kruber
KS-Test	Kolmogorow-Smirnow-Test
LMT	Lernmotivationstest
LZ	lehrerzentriert
M1-M11	Stoffkategorien nach May
Mio.	Million(en)
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW
MW	Mittelwert
N	Stichprobenumfang
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
O	Observation
o.ä.	oder ähnliche(s)
o.J.	ohne Jahr
PISA	Programme for International Student Assessment
QQ-Plot	Quantil-Quantil-Diagramm
REX	Research on Classroom Experiments
S.	Seite
s.	siehe
SD	Standardabweichung
SEA	Southern Economic Association
Sig.	Signifikanz
s.o.	siehe oben
sog.	sogenannte(r)
s.u.	siehe unten
SuS	Schülerinnen und Schüler
SW-Test	Shapiro-Wilk-Test
SZ	schülerzentriert
T	Treatment

---

Tab.	Tabelle
TEL	Test of Economic Literacy
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u.	und
u.a.	und andere
überarb.	überarbeitet
usw.	und so weiter
U-Test	U-Test nach Mann und Whitney
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume
VR	Veränderungsrate
verb.	verbessert
vs.	versus
WBT	Wirtschaftskundlicher Bildungstest
WBT-A	WBT, Form A
WBT-B	WBT, Form B
WST	Wortschatztest
WZT	Wirtschaftskundlicher Zusatztest
Z01-Z08	Teilmodule des WZT
Z1-Z13	Einzelne Items des WZT
z.B.	zum Beispiel
ZFT	Zahlenfolgentest
ZöBiS	Zentrum für ökonomische Bildung an der Universität Siegen
z.T.	zum Teil

# Geleitwort

Experimente in der ökonomischen Bildung sind eine „domänenspezifische“ handlungsorientierte Methode. Zwar arbeiten auch andere Domänen als die Ökonomie mit Experimenten, beispielsweise die Naturwissenschaften, aber das Design der Experimente ist unterschiedlich und ebenso die Forschungs- und die Bildungsziele. Gemeinsam sind allen Experimenten im Unterricht der hohe Anregungsgehalt sowie der Aufforderungscharakter, und bei vielen ökonomischen Experimenten tritt das spielerisch-kompetitive Element hinzu.

Im Mittelpunkt der Untersuchung von Michael Weyland steht die Wirtschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland, also die Soziale Marktwirtschaft. Dies ist gewiss kein Randthema der ökonomischen Bildung, sondern wirtschaftsdidaktisches „Kerngeschäft“. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Wirtschaftsordnung stellt einen zentralen Bestandteil schulischer Allgemeinbildung dar. Als Treatment für seine Interventionsstudie verwendet Michael Weyland eine Unterrichtsreihe mit zehn ökonomischen Experimenten zum Inhaltsfeld „Marktwirtschaftliche Ordnung“, die Lehr-Lern-Arrangements sind an mehreren Gymnasien implementiert und mit 22 Lerngruppen erprobt und verfeinert worden, abschließend ist das Unterrichtskonzept in zwei Jahren in zehn Kursen der Jahrgangsstufe 10 im Rahmen eines experimentellen Settings mit Experimental- und Kontrollgruppen getestet worden. So gründlich ist vor Michael Weyland noch niemand bei der empirischen Untersuchung experimentellen Lernens in der ökonomischen Bildung zu Werke gegangen.

Hohes Methodenbewusstsein, theoretischer Tiefgang und die Herausarbeitung weiteren Forschungsbedarfs kennzeichnen die Bearbeitung eines wirtschaftsdidaktisch hoch relevanten Themas. Dabei werden theoretische Analyse, konzeptionelle Entwicklung und empirische Validierung verzahnt. Die Untersuchungsweise ist ebenso kreativ wie arbeitsaufwendig. Auf einem großteils selbst entwickelten Ansatz zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung basierend liefert Michael Weyland ein theoriebezogenes und empiriegestütztes Konzept von Fachdidaktik als angewandter Wissenschaft, die mit Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beiträgt. Damit wird erstmals eine mehrdimensionale, empirisch fundierte Tauglichkeitsprüfung der Methode „Ökonomische Experimente“ vorgelegt.

Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser

# Vorwort

Auch wenn die Wirtschaftswissenschaft nicht zu den klassischen Experimentaldisziplinen zählt, werden Experimente mittlerweile zur Untersuchung einer Vielzahl von ökonomischen Fragestellungen genutzt. Neben entscheidungs- und spieltheoretischen Experimenten stehen dabei vor allem organisationstheoretische Experimente im Mittelpunkt des Interesses – und damit die Untersuchung von Auktionsformen, alternativen Marktdesigns und institutionenökonomisch relevanten Anreizsystemen.

Erstmals eingesetzt wurden ökonomische Experimente allerdings zu Lehrzwecken – und zwar von Edward Chamberlin, der im Jahre 1948 die ersten dokumentierten Marktexperimente für seine Studenten entwickelte und zu dessen Schülern u.a. Vernon Smith zählte (vgl. Chamberlin 1948, Smith 1962). Im Jahre 2002 verlieh die Königlich Schwedische Akademie der Wissenschaften den Wirtschafts-Nobelpreis an Vernon Smith für seine grundlegenden Arbeiten auf dem Gebiet der experimentellen Wirtschaftsforschung. Die Ökonomik ist damit zu einer Wissenschaft gereift, deren Aufgabe (auch) darin besteht, ökonomisch relevantes Entscheidungsverhalten unter kontrollierten Bedingungen zu beobachten und zu analysieren. Kurzum: Die experimentelle Vorgehensweise hat sich *forschungsmethodisch* durchgesetzt.

Inwiefern sich diese Erfolgsgeschichte auch *unterrichtsmethodisch* nutzen lässt, inwiefern also experimentelles Lernen zur ökonomischen (Allgemein-) Bildung beitragen kann, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit systematisch untersucht werden. Die ursprüngliche Idee Chamberlins wird damit erneut aufgegriffen, auf den Kontext Schule übertragen und hinsichtlich ihrer Wirkungsweise überprüft.

Damit schließt die Arbeit eine Forschungslücke, denn als handlungsorientierte Unterrichtsmethode sind ökonomische Experimente in Deutschland noch weitgehend unerforscht. In theoretischer Hinsicht fehlt eine überzeugende Einbettung experimenteller Lehr-Lern-Arrangements in den Kanon handlungsorientierter Methoden; in pragmatischer Hinsicht mangelt es an geeigneten fachdidaktischen Auswahlkriterien zum zielgruppen- und lernzielgerechten Einsatz ökonomischer Experimente im wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachunterricht; und in empirischer Hinsicht konnte bisher weder die Wirksamkeit noch die

Effizienz des Einsatzes ökonomischer Experimente im Rahmen schulischer Lernprozesse überzeugend belegt werden.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde daher eine quasi-experimentelle Feldstudie (vier-Gruppen-Pretest-Posttest-Design) durchgeführt, mit welcher die Wirkung ökonomischer Experimente auf den Lernerfolg der Schüler im Inhaltsfeld „Wirtschaftsordnung“ systematisch getestet werden konnte (vgl. Kapitel 3). Um dies zu realisieren, wurden sowohl das Curriculum als auch marktgängige Unterrichtsmaterialien zum Thema „Wirtschaftsordnung“ einem Re-Design unterzogen (vgl. Kapitel 2). Auf diese Weise erfolgte eine mehrdimensionale, empirisch fundierte Tauglichkeitsprüfung der domänenspezifischen Unterrichtsmethode, die auch dazu dienen soll, die Vermittlungsprobleme des curricularen Standard-Inhaltsfeldes „Marktwirtschaftliche Ordnung“ zu überwinden (vgl. Kapitel 1).

Das Forschungsprojekt knüpft explizit an das Konzept der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Prediger et al. 2012) an und überträgt diesen innovativen Forschungsansatz auf einen zentralen Bereich des wirtschaftsdidaktischen Forschungsinteresses. Die Zusammenhänge zwischen theoretischer Durchdringung, Curriculum- und Materialentwicklung sowie praktischer Erprobung und Evaluation werden besonders berücksichtigt und für benachbarte fachdidaktische Disziplinen fruchtbar gemacht.

## **Überblick über die einzelnen Kapitel**

Die fundamentale wirtschaftsdidaktische Frage, wie das Inhaltsfeld „Marktwirtschaftliche Ordnung“ in der gymnasialen Oberstufe sinnvoll vermittelt werden kann, steht im Mittelpunkt des ersten Kapitels der Arbeit. Die Untersuchung beginnt also mit der detaillierten Darstellung eines sowohl curricular als auch unterrichtspraktisch bedeutsamen fachdidaktischen Alltagsproblems und der Verortung der Schwierigkeiten. Die Leitfrage wird systematisch in mehreren Schritten beantwortet.

So kann die erste Vermutung, wonach die „Vermittlungskrise“ in einer mangelnden curricularen Verankerung des Themas in den schulischen Lehrplänen wurzeln könnte, durch eine systematische Lehrplananalyse widerlegt werden (vgl. Abschnitt 1.2). Die inhaltliche Aufbereitung des Themas in marktgängigen Schulbüchern wird hingegen als Problem identifiziert und an mehreren Beispielen konkretisiert (vgl. Abschnitt 1.3). Anschließend wird die Kritik auf die Ebene der Lern- und Leistungsaufgaben konzentriert. Es werden typische Probleme des bis heute im Zentralabitur dominierenden Aufgabenformats „Analyse und Interpretation von Textausschnitten“ erläutert (vgl. Abschnitt 1.4) und mit empirisch

belegten Vorzügen handlungsorientierter Unterrichts-Arrangements kontrastiert (vgl. Abschnitt 1.5). In Abschnitt 1.6 wird verdeutlicht, warum sich ökonomische Experimente aus theoretischer Sicht besonders zu eignen scheinen, um ökonomische Kompetenzen auf der Basis entdeckenden Lernens zu vermitteln. Es werden drei Argumentationsmuster herausgearbeitet, mit denen diese Hypothese in der Literatur sehr häufig belegt wird. Das erste Kapitel endet mit einer Darstellung der weiteren Vorgehensweise und der Formulierung der Forschungshypothesen (vgl. Abschnitt 1.7).

In Abschnitt 2.1 wird zunächst die Fragestellung beleuchtet, durch welche Alleinstellungsmerkmale sich ökonomische Experimente charakterisieren und von alternativen handlungsorientierten Methoden abgrenzen lassen. Auf diese Weise wird eine sinnvolle Einordnung in den bestehenden Kanon handlungsorientierter Simulationsmethoden ermöglicht. Anschließend wird in Abschnitt 2.2 diskutiert, welche fachdidaktischen Kriterien bei einer Auswahlentscheidung vor dem Hintergrund des didaktischen Potentials ökonomischer Experimente als Forschungs- bzw. Lehrmethode zu berücksichtigen sind. Es werden wesentliche Maßstäbe für die Auswahl ökonomischer Experimente erläutert und zu fachdidaktischen Kriterien verdichtet (*Theorie-Ebene als erste Dimension der Tauglichkeitsprüfung*).

In den Abschnitten 2.3 bis 2.6 wird der Lerngegenstand aus stoffkategorialer Sicht (re-) strukturiert, um eine sinnvolle Verzahnung zwischen fachsystematischer und individueller Perspektive zu ermöglichen. Die Analyse führt zu dem Ergebnis, dass sich das in der didaktischen Literatur bisher ungelöste Problem der Transformation von Stoff- in Bildungskategorien mithilfe des Einsatzes domänenspezifischer Methoden konstruktiv bewältigen lässt. Bei der Ausgestaltung der Unterrichtreihe werden die in Abschnitt 2.2 erarbeiteten fachdidaktischen Design-Prinzipien besonders berücksichtigt. Insgesamt betrachtet besitzt dieser Teil der Arbeit eine „Scharnier-Funktion“: Er dient dazu, den empirischen Teil der Arbeit vorzubereiten und mit dem Theorie-Teil zu verzahnen (*curriculare Ebene als zweite Dimension der Tauglichkeitsprüfung*).

Da die Wirksamkeit und die Effizienz des Einsatzes ökonomischer Experimente im Rahmen schulischer Lernprozesse empirisch bisher nicht überzeugend belegt werden konnte, erfolgt im dritten Kapitel die Darstellung einer systematischen Interventionsstudie im Feld (vier-Gruppen-Pretest-Posttest-Designs). Nach der detaillierten Darstellung der methodischen Grundsatzentscheidungen der Studie (vgl. Abschnitt 3.1) erfolgt eine ausführliche Legitimation der eingesetzten Testinstrumente (vgl. Abschnitt 3.2). Typische variablenkonfundierende Störfaktoren wurden durch das Untersuchungsdesign von vornherein ausgeschlossen bzw. mit den drei Kontrolltechniken „Ausschalten, Konstanthalten und Registrieren“ systematisch bekämpft, so dass die äußeren Rahmenbedingungen

der Untersuchungsdurchführung für Experimental- und Kontrollgruppen – mit Ausnahme des Treatments selbst – durchweg vergleichbar waren. Die detaillierten Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im Anschluss systematisch dargestellt und mit den im Vorfeld erarbeiteten Hypothesen verglichen (*Empirie-Ebene als dritte Dimension der Tauglichkeitsprüfung*; vgl. Abschnitt 3.3).

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse und einer (vorläufigen) Beantwortung der Leitfrage. Ökonomische Experimente, so das Ergebnis, eignen sich in mehrfacher Hinsicht, um den im ersten Kapitel dargestellten Vermittlungsproblemen zu begegnen und den angestrebten Domänenbezug in der ökonomischen Bildung zu stärken (vgl. Abschnitt 3.4).

## Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist während meiner ersten (Teil-)Abordnung an die Universität Siegen (2009-2015) entstanden. Für die schulische Unterstützung während dieser Zeit danke ich der Schulleitung des Städt. Siebengebirgsgymnasiums sowie der Fachschaft Sozialwissenschaften und allen beteiligten Schülerinnen und Schülern sehr herzlich. Die mehrmalige Erprobung und schrittweise Optimierung der Unterrichtsreihe wäre zudem ohne die wohlwollende Unterstützung durch die Schulleitungen und die Fachschaften des Städt. Gymnasiums Olpe und des Gymnasiums Netphen nicht möglich gewesen; vielen Dank dafür. Meine Kollegen Christina Cron, Gregor Pallast und Marco Rehm haben mich bei der Konzeption und der Durchführung der Experimente besonders unterstützt, ihnen gebührt daher ein ganz besonderes „Dankeschön“.

Viele wertvolle inhaltliche Hinweise und spannende Diskussionen verdanke ich zudem den Mitarbeitern des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS). Dessen Sprecher Hans Jürgen Schlösser hat mich als höchst kompetenter Fachmann und wahrer „Doktorvater“ hervorragend unterstützt und war mir stets Quell der Inspiration. Nils Goldschmidt als Vorsitzendem und Zweitgutachter danke ich ebenso herzlich für die partnerschaftliche Zusammenarbeit und die wertvollen forschungsmethodischen Hinweise. Michael Schuhen als Geschäftsführer hat mich stets wohlwollend begleitet und bei allen erdenklichen inhaltlichen und organisatorischen Fragen kompetent unterstützt. Darüber hinaus möchte ich auch den ZöBiS-Mitarbeitern Manuel Froitzheim, Fritjof Kollmann, Antonela Nedic, Tobias Schulte, Susanne Schürkmann und Monika Wagner für ihre großartige Hilfe herzlich danken, denn sie alle haben mich von der Eingabe der Daten bis zur Fertigstellung des Projekts hervorragend unterstützt und waren mir stets freundschaftlich verbunden. Maria Haarmann und Bernd Zettelmeyer danke ich für die engagierte Hilfe bei der Vorbereitung der Disputation. Gleiches

gilt für Klaas Macha, dem ich zudem besonders herzlich für die forschungsmethodische Beratung und die intensiven Gespräche über einzelne Details der Untersuchungsplanung danken möchte.

Schließlich möchte ich meiner Familie Dank sagen. Meinen Eltern danke ich für die rückhaltlose moralische Unterstützung in all den Jahren. Ich bedaure zutiefst, dass ich meinem Vater die fertige Arbeit nicht mehr persönlich überreichen kann. Meiner Frau Luise möchte ich danken für ihre unendliche Geduld mit mir und meiner Arbeit; ihr und unseren Kindern Clara, Jakob, Johannes, Anna und Julius sei diese Arbeit gewidmet.

Bad Honnef, im März 2016

Michael Weyland

# 1 Soziale Marktwirtschaft in der Vermittlungskrise

*Die marktwirtschaftliche Ordnung ist zwar unter allen bekannten Wirtschaftsordnungen die bei weitem produktivste und wird als solche auch von den Menschen anerkannt, bleibt aber dennoch ungeliebt.*

(Vanberg 2005, 52)

## 1.1 Problemstellung

„Stille Liebe zur Planwirtschaft“ – so betitelt eine große Tageszeitung die aktuellen Zahlen zur Einstellung der Deutschen zu Ihrer Wirtschaftsordnung (vgl. Petersen 2013). Demnach denken 56 Prozent der Befragten bei dem Begriff „Marktwirtschaft“ an Gier, 53 Prozent an Rücksichtslosigkeit, 51 Prozent an Ausbeutung und 49 Prozent an hohe Preise. Dass die wirtschaftlichen Verhältnisse in Deutschland gerecht sind, wird nur noch von 18 Prozent der Befragten bejaht. Und eine relative Mehrheit der Deutschen ist davon überzeugt, dass es ihnen in einem stärker vom Staat kontrollierten Wirtschaftssystem genauso gut oder besser gehen würde:

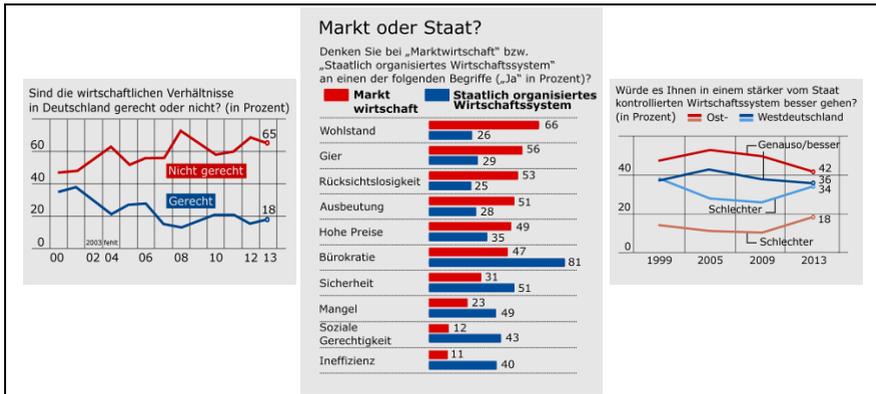


Abbildung 1.1: Repräsentativerhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach

Diese Zahlen deuten darauf hin, dass sich die Soziale Marktwirtschaft in einer „Sinnkrise“ (Goldschmidt 2008, 422) befindet. Die Entwicklung lässt sich nicht auf die erst nach 2007 entstandene globale Finanzkrise oder die europäische Staatsschuldenkrise und ihre problematischen Folgen für die nationalen Wirtschafts- und Sozialpolitiken zurückführen, denn der Trend besteht schon länger (so schon Bundesverband deutscher Banken 2005; vgl. auch Institut für Demoskopie Allensbach 2010). Der Anteil der Befragten, die von der deutschen Wirtschaftsordnung eine gute Meinung haben, bewegt sich seit 1997 in einer engen Bandbreite von nur 40 bis 48 Prozent (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2012, 47).<sup>1</sup>

Einige Theoretiker gehen so weit, dass sie – in Analogie zur schon seit langem diskutierten Parteienverdrossenheit im politischen System – im Hinblick auf die Wirtschaftsordnung von einer „Marktwirtschaftsverdrossenheit“ sprechen (Sauerland 2012, 14). Dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung die Einstellung der Bevölkerung zur Sozialen Marktwirtschaft bislang nur wenig Beachtung gefunden hat, ist daher umso erstaunlicher (Kaminski u.a. 2007, 3).<sup>2</sup>

Zwischen der Einstellung der Bürger zur Sozialen Marktwirtschaft und wichtigen parallel erfassten Persönlichkeitsmerkmalen konnten im Rahmen der Studie von Kaminski u.a. einige interessante statistische Zusammenhänge belegt werden. So z.B. die Tatsache, dass Frauen, jüngere Befragte und Konfessionslose eine kritischere Einstellung zur Sozialen Marktwirtschaft besitzen als Männer, ältere Personen und Christen (vor allem Protestanten). In parteipolitischer Hinsicht besitzen demnach SPD-Anhänger die positivste Einstellung zur Sozialen Marktwirtschaft, gefolgt von Grünen-, CDU-, FDP- und Linkspartei-Anhängern.

Ein weiteres Ergebnis der Studie liefert einen möglichen Erklärungsansatz für die Akzeptanzprobleme der deutschen Wirtschaftsordnung: Je höher der erreichte Bildungsabschluss ist und je häufiger eine Tageszeitung gelesen wird, desto positiver ist die Einstellung zur Sozialen Marktwirtschaft (Kaminski u.a. 2007, 9f.). Demnach besteht ein positiver Zusammenhang zwischen ökonomischem Wissen und positiven Einstellungen zur bestehenden Wirtschaftsordnung („kognitive Einstellungsakzeptanz“).<sup>3</sup> Ein ausgeprägtes Interesse für ökonomi-

---

1 Ausreißer nach unten war lediglich das Jahr 2005 – hier bewerteten nur 25 Prozent das Wirtschaftssystem positiv, was vermutlich mit der damaligen Rekordarbeitslosigkeit zusammenhängt. Danach stabilisierten sich die Werte wieder auf dem üblichen „mittleren“ Niveau (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2012, 47f.).

2 Vgl. für das Folgende Weyland 2012, 168.

3 Der Korrelationskoeffizient zwischen den Merkmalen „ökonomisches Wissen“ bzw. „Kenntnisse über die Soziale Marktwirtschaft“ und der Einstellung zur Sozialen Marktwirtschaft beträgt + 0,36. Stärkere Korrelationen treten nur bei Befragten auf, die patriotisch sind, eine sehr positive Einstellung zur Demokratie und ein hohes Vertrauen in den Staat und seine Leistungsfähigkeit haben. Auf die Angabe weiterer Werte soll an dieser Stelle verzichtet werden, weil in der Studie keine Signifikanzniveaus publiziert wurden. Die Ergebnisse der im Anschluss an die Studie durchgeführten Experimente geben aber einen deutlichen Hinweis darauf, dass ökonomi-

sche Zusammenhänge und ein hohes Maß an Wirtschaftswissen scheinen sich also positiv auf die Einstellung zur Sozialen Marktwirtschaft auszuwirken. Eine Grundthese zu den Determinanten der kognitiven Einstellungsakzeptanz lautet daher: „Je mehr die Bürger über ökonomische Zusammenhänge wissen, desto positiver sind sie zur Sozialen Marktwirtschaft eingestellt“ (ebd., 21). Dirk Sauerland formuliert inhaltsgleich: „Je besser das Verständnis (insbesondere komplexer Zusammenhänge) ist, desto höher ist c.p. die Akzeptanz“ (Sauerland 2012, 14). Zu demselben Ergebnis kommt eine etwas ältere Studie von Würth und Klein aus dem Jahre 2001, wonach eine bessere ökonomische Bildung tatsächlich zu einer höheren kognitiven Einstellungsakzeptanz der marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung führt.<sup>4</sup>

Sauerland folgert hieraus, dass „eine bessere ökonomische Bildung der Bevölkerung, die typischerweise in der Schule vermittelt wird, das Verständnis – und damit die kognitive Akzeptanz – der sozialen Marktwirtschaft verbessern“ könne (Sauerland 2012, 32). Verbirgt sich also hinter den schwachen Zustimmungswerten zur Sozialen Marktwirtschaft eine weit verbreitete *Verständniskrise*? Handelt es sich um eine Unzufriedenheit mit einer Wirtschaftsordnung, die im Kern gar nicht wirklich verstanden wird? Führende Vertreter der Wirtschaftsdidaktik bejahen diese These und verweisen auf mögliche wirtschaftspolitische Implikationen:

„Es ist immer wieder erstaunlich, wie wenig die (...) Ordnungselemente einer Wirtschaftsordnung bei der Bevölkerung bekannt sind. Dies zieht nach sich, (...) dass der Ruf nach systemischer Korrektur seitens der Bevölkerung insbesondere in den letzten Jahren zugenommen hat und dass die latent ablehnende Haltung von großen Teilen der deutschen Bevölkerung gegenüber einer marktwirtschaftlichen Ordnung evident ist“ (Kaminski 2012, 184).

Wenn Kaminskis Vermutung zutrifft, dann folgt daraus, dass die wesentlichen Ursachen für die statistisch belegbaren affektiven Akzeptanzprobleme unserer Wirtschaftsordnung in einer weit verbreiteten kognitiven Verständniskrise zu suchen sind.<sup>5</sup> Folglich ergibt sich aus der empirisch ermittelten Unzufriedenheit

---

misches Wissen und ein höheres Interesse die Einstellungen zur Sozialen Marktwirtschaft positiv beeinflussen können (vgl. Kaminski u.a. 2007 sowie Hofmann u.a. 2012, 70).

4 Nach Würth und Klein, die das Wirtschaftswissen von 6380 Schülerinnen und Schülern aller drei Schularten in Baden-Württemberg evaluiert haben, korreliert ein gutes wirtschaftswissenschaftliches Wissen mit einer positiven Einstellung gegenüber der Sozialen Marktwirtschaft als Wirtschaftssystem (Würth und Klein 2001, 229ff.). Je höher das Alter, die Schulform und das allgemeine Wirtschaftswissen, desto positiver war die Einstellung zur Marktwirtschaft und zum Wettbewerbsprinzip (ebd., 177f. und 224f.).

5 Werner J. Patzelt gelangte bereits 2001 auf Grundlage empirischer Untersuchungen zu einer ähnlichen Erkenntnis für das politische System Deutschlands, die parlamentarische Demokra-

mit einer Wirtschaftsordnung, die viele Bürger nicht wirklich verstehen, eine Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik: Die *Verständniskrise* stellt zugleich eine *Vermittlungskrise* dar, welche einen – wenn nicht *den* – zentralen Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung betrifft. Denn

„die allgemein bildende Schule muss ihre Adressaten in die Lage versetzen, die zweckdienliche (Mit-)Gestaltung von Märkten politisch zu leisten bzw. konkurrierende Ideen der Gestaltung zu beurteilen und zu begleiten. Dementsprechend kommt der Sozialen Marktwirtschaft in allen konzeptionellen Ansätzen ökonomischer Bildung ein zentraler Stellenwert zu“ (Loerwald 2012, 224).<sup>6</sup>

Diese Einschätzung wird von Nils Goldschmidt, Hans Jürgen Schlösser und Michael Schuhen geteilt, die darauf hinweisen, dass ökonomische Bildung fraglos einen wesentlichen Teil ihres Auftrags verfehle, wenn es nicht gelinge, umfassend und systematisch ein Verständnis der Sozialen Marktwirtschaft zu vermitteln, denn

„es steht außer Frage, dass ein gutes Verständnis der Wirtschaftsordnung wesentlich ist für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft. Folglich muss sich ökonomische Bildung mit den theoretischen Grundlagen dieser Wirtschaftsordnung befassen. (...) Zugleich werden sich Theoretiker und Praktiker der ökonomischen Bildung fragen

---

tie. Demnach wurzelt die sog. Politikverdrossenheit in einem „latenten Verfassungskonflikt“: Viele Bürger haben das politische System, in dem sie leben, nicht wirklich verstanden und urteilen daher auf sehr ungefestigtem Grund (Patzelt 2001, 52). Patzelts rhetorische Frage lautet daher: „Sollen wir also eher unser politisches System dem Vorstellungshorizont der Bürger oder lieber deren politisches Wissen und Verständnis der Komplexität unseres Institutionensystems anpassen? Hätte unsere Demokratie vor allem Fehlleistungen produziert, läge die erste Antwort nahe. Unsere politischen Institutionen haben sich im Wesentlichen aber bewährt. Darum ist anzuraten, zwar unser politisches System dort zu verbessern, wo es mangelhaft funktioniert. Noch dringender aber ist es, an den Schulen und in den Massenmedien immer wieder solche politische Bildungsarbeit zu versuchen, welche die erreichbaren Bürger von ihren jeweils bedrohlichsten Kenntnislücken, Missverständnissen und Vorurteilen kuriert“ (Patzelt 2001, 55; vgl. dazu auch Patzelt 2008).

- 6 Eine solche Konzentration auf das ‚Kerngeschäft‘ verlangt Giesecke (2001) auch für die politische Bildung. Giesecke warnt in diesem Zusammenhang vor „didaktischer Überanstrengung“ und liefert einen möglichen Erklärungsansatz dafür, dass zahlreiche Fachdidaktiker unterschiedlichster Disziplinen einen anderen Weg wählen: „Hochschullehrer präsentieren ja ihr Fach und damit auch sich selbst nicht zuletzt dadurch, dass sie für andere Professoren darüber schreiben. Hinzu kommt die Notwendigkeit für den wissenschaftlichen Nachwuchs, sich durch einschlägige Veröffentlichungen zu profilieren. Wenn nun der Gegenstand – Didaktik – dafür nur einen begrenzten Stoff hergibt, muss er eben immer weiter ausgedehnt werden (...)“ (Giesecke 2001, 6). Diese Form *didaktischer Überanstrengung* erscheint aus der pragmatischen Perspektive eines Fachlehrers heraus umso ärgerlicher, je weniger Klarheit die betreffende Disziplin hinsichtlich ihres ‚Kerngeschäfts‘ besitzt.

müssen, wie man die Grundlagen unserer Wirtschaftsordnung vermitteln kann, um Akzeptanz, aber auch Kritik dieser Wirtschaftsordnung zu ermöglichen“ (Goldschmidt/ Schlösser/ Schuhen 2014, 18).

Reinhold Hedtke (2008b) kritisiert hingegen die aus seiner Sicht einseitig „akzeptanzlastige Grundhaltung der herrschenden Wirtschaftsdidaktik“ und betont, diese Position stehe „Strömungen in der Politikdidaktik sehr nahe, die – auf das politische System bezogen – ein ähnliches Ziel der Akzeptanzsicherung verfolgen“:

„In ihrer funktionalistischen, wirtschafts- und staatsnahen, akzeptanzlastigen Grundhaltung haben die herrschende Wirtschaftsdidaktik und die herrschende Politikdidaktik mehr Gemeinsamkeiten als sie denken. Selbst in den Unterschieden gleichen sie sich, wenn man vereinfacht, um klarer zu sehen. Den einen geht es um Akzeptanz für das bestehende wirtschaftliche System, den anderen um Akzeptanz für das herrschende politische System. Die einen pflegen eine kritische Einstellung gegenüber ‚dem Staat‘, die anderen eine kritische Einstellung gegenüber ‚der Wirtschaft‘. Die einen glauben an die Überlegenheit des Marktes oder der Marktwirtschaft, die anderen an die Überlegenheit des Staates oder der Demokratie – und beide können dabei eine gewisse missionarische Hintergrundmotivation nicht verleugnen“ (Hedtke 2008b, 4).

Unabhängig von der Frage, ob Hedtke an dieser Stelle womöglich zu stark vereinfacht, um „klarer zu sehen“, wird im Rahmen dieser Arbeit im Einklang mit dem Lehrplan für das Fach Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler die bestehende Wirtschaftsordnung nur dann „wirklich“ verstehen und beurteilen können, wenn im Unterricht „wesentliche ordnungspolitische Elemente und grundlegende Funktionsweisen einer Marktwirtschaft, aber auch inhärente Interessenkonflikte (...) und Systemschwächen und deren Lösungsversuche auf der Mikro- und Makroebene“ erarbeitet und analysiert werden (MSWWF 1999, 17). Das Ziel der unterrichtlichen Bemühungen sollte darin bestehen, „die Marktwirtschaft als menschliches Produkt zu begreifen, die ihr zugrundeliegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen sowie ihre Wandelbarkeit und Gestaltbarkeit aufzuzeigen“ (ebd.) – und dabei sowohl eine „latent ablehnende Haltung“ (Kaminski) als auch eine „missionarische Hintergrundmotivation“ (Hedtke) zu vermeiden. Im Folgenden soll die in diesem Sinne differenziert verstandene These von der „Vermittlungskrise“ näher beleuchtet werden.

## 1.2 Lösungsansatz „Lehrplan-Revision“

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Wissen deutscher Schülerinnen und Schüler über die Wirtschaft und über wirtschaftliche Zusammenhänge gemäß zahlreicher Studien als defizitär einzuschätzen ist (vgl. z.B. Sczesny und Lüdecke 1998; Seeber 2008) lautet die erste Vermutung, dass die Vermittlungskrise in einer mangelnden curricularen Verankerung des Themas „Wirtschaftsordnung“ in den schulischen Lehrplänen wurzeln könnte. Diese Vermutung erscheint nahelegend, denn an den meisten allgemeinbildenden Schulen in Deutschland gibt es nach wie vor kein Schulfach „Wirtschaft“. Zwar wird die Diskussion über ein solches Fach seit vielen Jahren geführt, doch eine Einigung ist nicht in Sicht.<sup>7</sup> Zahlreiche Argumente gegen ein Schulfach Wirtschaft liefern z.B. Hedtke (2008a) und Hippe (2011). Auch der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB 2012, 4) positioniert sich im Jahre 2012 eindeutig gegen ein solches Fach:

„Statt eines eindimensional strukturierten und auf Betriebs- und Volkswirtschaftslehre reduzierten Fachs Wirtschaft ist eine sozioökonomische Bildung in der Schule wichtig, die auf Selbsterkenntnis, kritisch reflektiertem Handeln und sozialer wie auch ökologischer Verantwortung basiert. (...) Auch vor dem Hintergrund bereits voller Stundentafeln und der großen Stofffülle ist es nicht zweckdienlich, neue Einzelfächer zu konstruieren. (...) Wer ein zusätzliches Unterrichtsfach Wirtschaft fordert, muss sagen, auf Kosten welcher Fächer oder welcher anderen Inhalte die zusätzlichen Unterrichtsstunden gehen sollen.“

Kruber hat auf diese Argumentationslogik bereits 2001 verwiesen. Er betont, dass der Ansatz, ökonomische Bildung in benachbarte Fächer zu integrieren, all denen entgegen komme, die den politischen Streit scheuen, welches Fach denn zu Gunsten der Ökonomie gekürzt werden soll. Die Antwort auf die Fachfrage hängt dabei nicht zuletzt davon ab, „ob ökonomische Bildung spezifische Inhalte und Methoden aufweist, die sich von denen anderer Fächer so unterscheiden, dass diese bestimmte relevante Problemstellungen nicht adäquat bearbeiten können“ (Kruber 2001, 1).

Dass ökonomische Bildung diese spezifischen Inhalte und Methoden aufweist, steht bei den Befürwortern eines Schulfachs Wirtschaft außer Frage. Krol empfindet es als „bemerkenswert, dass die Relevanz der Ökonomie und des ökonomischen Denkansatzes für eine ökonomische Bildung begründet werden muss. Man stelle sich vor, sich auf Natur- und Technikverständnis beziehende Bildungsprozesse würden sich auf religiöse statt auf naturwissenschaftliche Denkansätze stützen“ (Krol 2001, 1). Kaminski (2009) und Krol u.a. (2011)

---

7 Vgl. zum Folgenden Weyland und Schuhen 2011, 387-389, sowie Weyland und Rehm 2013, 87f.

greifen diese Argumentation auf und begründen die Notwendigkeit eines Faches „Wirtschaft“ besonders pointiert. Auch die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) fordert seit Jahren die Etablierung eines Schulfachs Wirtschaft.<sup>8</sup> In dieser institutionellen Frage sind die Fronten verhärtet – vielleicht auch deshalb, weil eine Mittelposition in der Schulfach-Frage nicht einfach zu vertreten ist: Letztlich kann man nur für oder gegen ein Schulfach Wirtschaft sein.<sup>9</sup>

Während die Fachfrage also nach wie vor nicht entschieden ist, wird ökonomische Bildung an deutschen Schulen überwiegend in Integrationsfächern gelehrt, wie z.B. „Politik/Wirtschaft“ oder „Sozialwissenschaften“ im Bundesland Nordrhein-Westfalen.<sup>10</sup> Neben soziologischen und politischen Themen sind es dabei durchaus ökonomische Problemfragen, die den sozialwissenschaftlichen Unterricht prägen (vgl. MSWWF 1999, 18f.), z.B.: Soll das wirtschaftliche Überleben wichtiger Unternehmen mit staatlichen Beihilfen gesichert werden? Brauchen wir einen gesetzlichen Mindestlohn? Oder: Muss das System der Einkommensteuer reformiert werden?<sup>11</sup>

Aus wirtschaftsdidaktischer Sicht setzt die kompetente Beantwortung solch wissenschaftlich umstrittener Problemfragen neben umfassenden Detailkenntnissen zur jeweiligen Fragestellung eine fundierte ökonomische Grundbildung voraus. Denn die Beteiligten agieren als Akteure innerhalb einer *Wirtschaftsordnung*, welche die Spielregeln bzw. Restriktionen ihres Handelns festlegt und zugleich einen breiten Möglichkeitsraum für das eigene Handeln schafft (Soziale

8 Die DeGÖB begründet ihre Forderung damit, dass wirtschaftliche Sachverhalte zwar in vielen Fächern angesprochen werden und fächerübergreifende Vernetzungen ein wesentliches Merkmal wirtschaftlichen Geschehens darstellen. „Aber Wirtschaftsunterricht muss (auch) ein eigenständiges Kernfach im Curriculum der Schularten sein. Nur so ist gewährleistet, dass eine konsistente Grundlegung erfolgt, an der die fächerübergreifenden Verknüpfungen ansetzen können“ (DeGÖB 2013, 1).

9 So formuliert z.B. Retzmann fünf Thesen zur Integration ökonomischer und politischer Bildung und betont, dass Integration die Trennung beseitigt – „aber nicht den Unterschied“ (Retzmann 2006, 212). Auch Schlösser und Weber (1999) fordern in ihren „Zehn Thesen zur ökonomischen Bildung am Gymnasium“ auf der Grundlage einer umfassenden Lehrplananalyse ein „Ankerfach“ für die ökonomische Bildung am Gymnasium, weisen aber andererseits darauf hin, dass es bei diesem Ankerfach vor allem auf die inhaltliche Substanz ankommt. Weyland und Rehm (2013) stellen anhand ausgewählter Beispiele dar, wie eine ökonomische Schwerpunktbildung innerhalb des Faches Sozialwissenschaften sinnvoll gestaltet werden kann. Einer vergleichbaren Philosophie folgen auch die Autoren der Handreichung zur ökonomischen Schwerpunktbildung innerhalb des Faches Sozialwissenschaften in NRW (vgl. MSJK 2004).

10 Vgl. zum Folgenden Weyland und Schuhen 2011, 387-389.

11 Kompetenzorientierte Lernmaterialien zu diesen und weiteren sozialwissenschaftlich akzentuierten ökonomischen Problemstellungen liefert insbesondere Jacobs (2007, 2010, 2011, 2013) mit den „Trappen Texten“, die das Ergebnis der jährlich in Bad Honnef stattfindenden Sommerakademie für angehende Fachlehrer mit der Fakultät „Sozialwissenschaften“ darstellen.

Marktwirtschaft als „Ordnung der Freiheit“). Wer zu wirtschaftspolitischen Fragen nach dem sinnvollen Verhältnis von Markt und Staat oder zu wirtschaftsethischen Fragen nach der gerechten Wirtschaftsordnung kompetent Stellung beziehen möchte, kommt daher an einer vertieften Auseinandersetzung mit einigen fundamentalen ökonomischen Grundsachverhalten nicht vorbei (Weyland/Schuhen 2011, 387). Angelehnt an Schlösser (2001, 5) zählen dazu insbesondere folgende Fragen:

- Welche Entscheidungsprozesse laufen in Haushalten und Unternehmen ab?
- Wie bilden sich Preise und wie funktionieren Märkte?
- Wieso kommt es zu Marktversagen oder zu Staatsversagen in der Wirtschaftspolitik?

Aus diesem Grund plädiert Schlösser (2001, 2) dafür, „ökonomische Bildung ‚eng‘ zu führen, sich auf ihr Kerngeschäft zu konzentrieren. Ihr didaktisches Zentrum besteht in der fachdidaktischen Erschließung unserer Wirtschaftsordnung, der Sozialen Marktwirtschaft, und in diesem Rahmen in der Erarbeitung ökonomischer Zusammenhänge“. Auch der Lehrplan des Faches „Sozialwissenschaften“ für die Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen<sup>12</sup> legt diese Sichtweise nahe, wonach eine Auseinandersetzung mit den oben genannten ökonomischen Grundfragen die notwendige Voraussetzung für eine kompetente Diskussion der zuvor skizzierten Kontroversen darstellt. Die Behandlung des Inhaltsfeldes „Marktwirtschaft“ wird für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe verbindlich vorgeschrieben,<sup>13</sup> denn „aus der Perspektive des Faches

---

12 Ab dem Schuljahr 2014/15 verliert in NRW der alte Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Fach Sozialwissenschaften (vgl. MSWWF 1999) schrittweise seine Gültigkeit. An seine Stelle rückt der neue Kernlehrplan für das Fach Sozialwissenschaften bzw. Sozialwissenschaften/Wirtschaft (vgl. MSW 2013). Der Kernlehrplan greift den Grundgedanken der „Outputorientierung“ auf, weshalb sich die curricularen Vorgaben auf die fachlichen „Kerne“ konzentrieren, ohne die didaktisch-methodische Gestaltung der Lernprozesse regeln zu wollen. „Die Umsetzung des Kernlehrplans liegt somit in der Gestaltungsfreiheit – und der Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer“ (MSW 2013, 3). Zur Philosophie der Kernlehrpläne vgl. auch MSW 2013, 8f. und 14f.

13 Im neuen Kernlehrplan bleibt das Inhaltsfeld 1 („Marktwirtschaftliche Ordnung“) vollständig erhalten und stellt wie bisher eines von drei obligatorischen Inhaltsfeldern für die Einführungsphase dar. Nach wie vor geht es in diesem Inhaltsfeld um ein „Grundverständnis ökonomischer Zusammenhänge und Interessenlagen“ in einer marktwirtschaftlich geprägten Wirtschaftsordnung. „Dazu sind die Funktionen der Akteure im marktwirtschaftlichen System sowie die grundlegenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland, auch in ihrer historischen Bedingtheit, zu betrachten. Stärken und Grenzen dieses Wirtschaftssystems, auch im Hinblick auf seine ökologische und soziale Tragfähigkeit, sowie die Rolle des Staates als Gestalter der Wettbewerbs- und Ordnungspolitik sind notwendige Gegenstände bei der Auseinandersetzung mit diesem Inhaltsfeld“ (MSW 2013, 17).

Sozialwissenschaften betrachtet stellen die zu vermittelnden Inhalte, Einsichten und Methoden in vielfacher Weise Grundlagen für andere Inhaltsfelder bereit“ (MSWWF 1999, 18). Zum Inhaltsfeld Marktwirtschaft zählen demnach insbesondere die folgenden obligatorischen Inhalte (vgl. MSWWF 1999, 16 und 18, eigene Zusammenstellung):

- *Funktionsweise des Marktsystems*: Preisbildung, Marktungleichgewichte, Marktgleichgewicht, optimale Ressourcen-Allokation;
- *wesentliche Ordnungselemente des Marktsystems*: Privateigentum, Vertragsfreiheit, Funktionen des Preises, Funktionen des Wettbewerbs, normative Basis der Sozialen Marktwirtschaft;
- *Probleme der Leistungsfähigkeit des Marktsystems*: Unternehmens- und Vermögenskonzentration, Wirtschaftskrisen, ökologische Fehlsteuerungen, strukturelle Ungleichheiten;
- *Rolle des Staates in der Sozialen Marktwirtschaft*: Möglichkeiten und Grenzen im Streit der Meinungen von Parteien, Verbänden und Wissenschaft, Leistungen und Fehlleistungen staatlicher Interventionen.

Insofern wird deutlich erkennbar, dass die Lehrplan-Autoren in inhaltlicher Hinsicht Wert legen auf die Vermittlung grundlegender fachlicher Zusammenhänge zum Marktsystem, seiner Funktionsweise und seiner Grenzen. Diese Philosophie bleibt auch nach Einführung des neuen Kernlehrplans erhalten, welcher für das Inhaltsfeld „Marktwirtschaftliche Ordnung“ 20 – zum Teil sehr konkrete – Kompetenzerwartungen expliziert (vgl. MSW 2013, 24-26). Die aufgeführten Kompetenzerwartungen übernehmen dabei z.T. wörtlich die oben aufgeführten obligatorischen inhaltlichen Vorgaben des alten Lehrplans, gehen aber auch darüber hinaus.<sup>14</sup> Für die Einführungsphase ist die Behandlung von insgesamt drei Inhaltsfeldern vorgesehen, so dass etwa ein Drittel des Schuljahres (d.h. etwa 40 Unterrichtsstunden) auf die Behandlung des Inhaltsfeldes „Marktwirtschaft“ entfällt.<sup>15</sup> Dies ermöglicht eine vertiefte Behandlung des Themas unter Berücksichtigung der oben genannten Obligatorik. Eine noch intensivere Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Wirtschaftsordnung wird durch die in NRW seit 2004 bestehende Option einer vertieften ökonomischen Bildung in der

---

14 Beispiele dazu: „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben das zugrundeliegende Marktmodell und die Herausbildung des Gleichgewichtspreises durch das Zusammenwirken von Angebot und Nachfrage. (...) Sie benennen Privateigentum, Vertragsfreiheit und Wettbewerb als wesentliche Ordnungselemente eines marktwirtschaftlichen Systems. (...) Sie erklären Grenzen der Leistungsfähigkeit des Marktsystems im Hinblick auf Konzentration und Wettbewerbsbeschränkungen, soziale Ungleichheit, Wirtschaftskrisen und ökologische Fehlsteuerungen“ (MSW 2013, 24-26).

15 Vgl. zum Folgenden Weyland und Schuhen 2011, 388f.

gymnasialen Oberstufe ermöglicht (vgl. MSJK 2004 sowie MSW 2013). Schulen, die sich für eine Einführung des Faches Sozialwissenschaften/Wirtschaft entscheiden, haben für die Behandlung der ökonomischen Inhaltsfelder deutlich mehr Zeit. Für das Inhaltsfeld „Marktwirtschaft“ steht dann sogar ein ganzes Halbjahr (d.h. etwa 60 Unterrichtsstunden) zur Verfügung (vgl. MSJK 2004, 12).<sup>16</sup>

Auch in vielen anderen Bundesländern stellt das Inhaltsfeld Marktwirtschaft einen fundamentalen Bestandteil sozialwissenschaftlichen Unterrichts dar, wie eine im Jahre 2012 von Schürkmann und Weyland durchgeführte systematische Lehrplananalyse dokumentiert.<sup>17</sup> So spielen verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen rund um das Thema „Marktwirtschaft“ u.a. in den Lehrplänen der Gymnasien folgender Bundesländer eine zentrale Rolle:

- *Baden-Württemberg*: Soziale Marktwirtschaft, freie Marktwirtschaft, Grenzen der Marktwirtschaft, Rolle des Staates;
- *Bayern*: ausführliche Darstellung des Themas „Soziale Marktwirtschaft“;
- *Hamburg*: Soziale Marktwirtschaft, Modelle der Marktwirtschaft, Grundprinzipien der Marktwirtschaft, Unternehmen in der Marktwirtschaft;
- *Hessen*: Funktion der Marktwirtschaft, Soziale Marktwirtschaft;
- *Sachsen-Anhalt*: Soziale Marktwirtschaft, Marktwirtschaft;
- *Schleswig-Holstein*: Wettbewerb, Marktwirtschaft, Soziale Marktwirtschaft;
- *Thüringen*: Soziale Marktwirtschaft, freie Marktwirtschaft.

In allen anderen Bundesländern (mit Ausnahme des Saarlands) gehört das Inhaltsfeld Marktwirtschaft – zumindest an den Gymnasien – ebenfalls zu den obligatorischen Kernthemen, auch wenn z.T. eine weniger umfangreiche Behandlung vorgesehen ist und eine Verpflichtung zur Einbringung des entsprechenden Ankerfaches – z.B. Sozialwissenschaften, Wirtschaft/Politik o.ä. – in den Abiturbereich, wie sie in NRW existiert, nicht in allen Bundesländern besteht.<sup>18</sup>

16 Die Möglichkeit zur ökonomischen Schwerpunktsetzung im Fach Sozialwissenschaften bleibt auch nach Einführung des neuen Kernlehrplans – also ab dem Schuljahr 2014/15 – vollständig erhalten: „Bei der Entscheidung der Schule für eine Schwerpunktsetzung im Bereich Ökonomie (Sozialwissenschaften/Wirtschaft) bezieht sich der Unterricht zu zwei Dritteln auf den Bereich der Wirtschaftswissenschaften – vernetzt mit entsprechend reduzierten soziologischen und politologischen Anteilen“ (MSW 2013, 12). Über die Einführung des Faches Sozialwissenschaften/Wirtschaft entscheidet die Schulkonferenz der jeweiligen Schule. Bisher nutzt allerdings nur eine Minderheit der Gymnasien diese Option.

17 Die mithilfe der Datenbank [lehrpläne.org](http://lehrpläne.org) recherchierten Curricula der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer wurden dazu einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und hinsichtlich der Berücksichtigung des Inhaltsfeldes „Marktwirtschaft“ bzw. „Wirtschaftsordnung“ bewertet; vgl. dazu Hofmann u.a. 2012.

18 Bei den je nach Bundesland und Schulform unter verschiedenen Bezeichnungen firmierenden Fächern der politisch-ökonomischen Bildung handelt es sich in der Regel um Wahlpflichtfä-

Als Zwischenfazit lässt sich im Sinne der Leitfrage daher konstatieren, dass das Ergebnis der Lehrplananalyse eher nicht dafür spricht, die *wesentlichen* Gründe für die Vermittlungskrise in der mangelhaften curricularen Verankerung des Gegenstandsbereichs zu suchen. Zwar führt die curriculare Verankerung des Themas „Wirtschaftsordnung“ im Rahmen (überwiegend) sozialwissenschaftlich-integrativer Unterrichtsfächer nicht zwingend zu einer systematischen und vertieften Behandlung entsprechender Problemfragen im Unterricht, womit die „Fachfrage“ weiterhin bestehen bleibt. Jedoch ist Schlösser und Weber zuzustimmen, dass eine systematische Verankerung wirtschaftlicher Bildung wichtiger ist als die Fachbezeichnung: „Entscheidend ist, ob die Schüler mit einer ökonomischen Rudimentärbildung abgefertigt werden oder ob sie die notwendigen wirtschaftlichen Grundlagen erwerben können“ (Schlösser und Weber 1999, 46f.). Die Lehrplananalyse zeigt, dass diese Möglichkeit durch die curricularen Vorgaben in den meisten Bundesländern durchaus gegeben ist. Inwiefern sie allerdings tatsächlich genutzt wird, ist eine andere Frage.

Das überraschend positive Ergebnis der Lehrplananalyse lenkt den Blick auf die Frage, *wie* das in curricularer Hinsicht in den meisten Bundesländern durchaus gut verankerte Standardthema „Wirtschaftsordnung“ typischerweise an deutschen Schulen unterrichtet wird.

### 1.3 Lösungsansatz „Schulbuch-Revision“

Wenn der Kerngedanke der Sozialen Marktwirtschaft darin besteht, „das Prinzip der Freiheit auf dem Markte mit dem des sozialen Ausgleichs zu verbinden“ (Müller-Armack 1956, 390), so sollte diese zentrale Idee auch im Unterricht intensiv beleuchtet werden. Wenn Schüler also lernen sollen, wie die Soziale Marktwirtschaft „funktioniert“, so gilt es daher im Unterricht zunächst die Funktionslogik von Märkten vertieft zu analysieren.<sup>19</sup>

Es erscheint insofern unverzichtbar, den Preisbildungsmechanismus unter Wettbewerbsbedingungen und dessen Folgen für den technischen Fortschritt, Produktinnovationen und den Konsumenten als positive soziale Auswirkungen marktwirtschaftlichen Wettbewerbs für Schüler im Unterricht erfahrbar zu machen. Darüber hinaus sollte der Unterricht aber auch die Grenzen von Markt und

---

cher, die nicht in allen Bundesländern von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gewählt werden. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, z.B. im Hinblick auf die statistische Verteilung der Belegung solcher Wahlpflichtfächer und deren Auswirkungen auf Einstellung und Kompetenzen der Lernenden in den einzelnen Bundesländern.

19 Vgl. zum folgenden Absatz Weyland 2012, 169-171, sowie Weyland und Schuhen 2011, 392-394.